

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

Patrícia Evangelista Moreira – 105.315

**IMPRESSÕES DE PRÁTICA REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: um olhar sobre a EJA.**

**Guarulhos**

**2021**

**PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA**

**IMPRESSÕES DE PRÁTICA REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO**

**INCLUSIVA: um olhar sobre a EJA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciado em Pedagogia. Orientador: Profº. Doutor Marcos Cezar de Freitas.

**Guarulhos**

**2021**

Patricia Evangelista Moreira

**Ficha Catalográfica**

**Universidade Federal de São Paulo**

**Biblioteca da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**

Moreira, Patrícia Evangelista.

Impressões de prática da educação inclusiva: um olhar sobre o EJA/ Patrícia Evangelista Moreira – Guarulhos, 2021.

50 f

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021.

Orientador: Marcos Cezar de Freitas

Título em inglês: Impressions of inclusive education practice: a look at EJA.

Educação 2. Pedagogia 3. Aprendizagem – I. Marcos Cezar de Freitas. II. Impressões de prática da educação inclusiva: um olhar sobre o EJA

PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA

## IMPRESSÕES DE PRÁTICA REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO

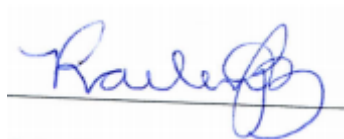
### INCLUSIVA: um olhar sobre a EJA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciado em Pedagogia. Orientador: Profº. Doutor Marcos Cezar de Freitas.

Aprovado em: 09 de março de 2021



Profª Ms Rosângela de Souza e Silva



Profª Drª Raelen Brandino Gonçalves

# **IMPRESSÕES DE PRÁTICA REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO**

## **INCLUSIVA: um olhar sobre o EJA.**

Patrícia Evangelista Moreira\*

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência na EJA de pessoas com deficiência e suas implicações no desenvolvimento. Para isso, aborda também alguns autores que têm oferecido análises críticas sobre o modo como interpretamos as deficiências e a escolarização de pessoas com deficiência. Essa experiência desponta novo olhar, captado em uma escola pública com atendimento para necessidades especiais, e em modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos), por meio das impressões de uma residente do curso de Pedagogia da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo).

Palavras-chave: Deficiência, relato, análises.

### **Resumen**

Este artículo presenta un relato de una experiencia en la EJA de personas con discapacidad y sus implicaciones para el desarrollo. Para ello, también se dirige a algunos autores que han ofrecido análisis críticos sobre cómo interpretamos la discapacidad y la escolarización de las personas con discapacidad. Esta experiencia revela una nueva perspectiva, plasmada en una escuela pública con atención a necesidades especiales, y en la forma de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), a través de las impresiones de un residente del curso de Pedagogía de la UNIFESP (Universidad Federal de São Paulo).

Palabras- clave: Discapacidad, relato, análisis.

---

\* Residente do Curso de Pedagogia da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). Endereço eletrônico: [patricia.evangelista.moreira@gmail.com](mailto:patricia.evangelista.moreira@gmail.com).

## **SUMÁRIO**

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>8</b>
2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil .....	10
2.2 Um modelo crítico para se pensar a deficiência .....	16
<b>3. RESULTADOS SIGNIFICATIVOS DE EXPERIÊNCIAS RELATADAS .....</b>	<b>22</b>
<b>4. RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>31</b>
4.1 Contextualização da escola-campo .....	33
4.2 Descrição e apreciação das salas/turmas observadas no período de estágio na escola .....	36
4.3 Condição de trabalho e de formação dos professores .....	38
4.4 Temas emergentes na Residência Pedagógica .....	39
4.5 Descrição e análise da aplicação da AP .....	41
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>45</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>46</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva reflete uma luta árdua que caminha junto a outras de sujeitos sociais denominados “diferentes”, seja por suas escolhas, que destoam das tradições convencionadas pelos grupos dominantes; seja por sua específica diferença física, muitas vezes delimitantes de ações físicas ou compreensão racional das coisas, pessoas e ideias ao redor de cada um.

A pessoa com deficiência física sempre esteve à margem da sociedade. Na Antiguidade Clássica, essas pessoas, dependendo de sua deficiência, eram levadas para fora do convívio social, vivendo expostos a todo tipo de humilhação e sofrimento. Isso, com o passar da história foi mudando muito lentamente, permitindo que só agora, em tempos pós-modernos, começassem a existir programas educacionais com um olhar especificamente voltado para o atendimento dessas necessidades especiais.

Esse trabalho vai apresentar um relato de experiência da EJA que, no meu entender, é exemplar de um modo positivo de receber na escola pessoas com deficiência. Porém, antes disso vou apresentar alguns autores que têm oferecido análises críticas sobre o modo como interpretamos as deficiências e a escolarização de pessoas com deficiência. Ele relata uma experiência que demonstra esse novo olhar, captando em uma escola pública com atendimento para necessidades especiais, e em modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos), as impressões da experiência de uma residente do curso de Pedagogia da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo).

O trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro apresenta um histórico da educação especial, perpassando toda história da educação, que desde seus primórdios fez-se exclusivista, legitimada politicamente. Relata alguns movimentos sociais que ajudaram a estabelecer uma educação de inclusão nas instituições públicas, que ainda luta para ser eficiente. O segundo capítulo apresenta ensaios críticos de alguns autores que pesquisam essa área da educação, que além de conceituar a educação inclusiva, apresenta relatos de experiência em escolas paulistanas. Esses relatos são diários, bem próximos da realidade dos alunos portadores de deficiências e esmiúçam as relações triangulares entre alunos-intérpretes e professores.

O terceiro e último capítulo apresenta um relato de experiência objetivo desse trabalho, realizado pela residente Patrícia Evangelista Moreira, sendo orientada pelo professor doutor Marcos Cezar de Freitas, como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

## **2. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A escola ao longo da história apresenta uma visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, legitimada nas políticas e práticas educacionais tradicionais, e mesmo com a democratização da educação o paradoxo inclusão/exclusão continua excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões da escola. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que continuam produzindo desigualdades.

A educação especial se organizou como atendimento educacional especializado evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinando formas de atendimento clínico terapêuticos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império e no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, seguida pela APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado (Lei 4.024/61), que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, seguida pela Lei nº. 5.692/71, que altera a anterior, mas não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Apenas na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um



dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), que é reforçado pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55.

Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A atual LDB, em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino asseguram a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também oferece condições aos alunos de seguirem seus estudos mesmo diante de suas dificuldades.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Assim como a Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são

formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores.

## 2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil

A educação no Brasil, desde o Império tem sido uma luta contra a segregação. Por se tratar de uma história ainda infante - haja vista nosso país ter pouco mais de meio século e, em boa parte da história, lutando por independência e democracia – políticas educacionais seguem os passos dessa luta.

Segundo o texto em análise, a partir da década de 60 grupos de vários países europeus começaram reivindicações de vários segmentos segregados até então – negros, índios e mulheres. Nesse ritmo, pessoas deficientes e cuidadoras também iniciaram seus protestos, alavancando uma reformulação no trato a essa parcela da sociedade nos âmbitos profissional e educacional.

Assim, apareceram movimentos questionando o modelo médico de deficiência, que não deveria ser entendida como um problema individual, mas sim como uma questão social. Esses movimentos insistiam em convencer a sociedade que segregar nunca foi o caminho para a resolução dos problemas de grupos considerados minoritários.

Com a efervescência das discussões sobre a necessidade do abandono do paradigma médico e o repasse do problema da deficiência do indivíduo para sociedade, por meio do discurso de que a estrutura social criava a deficiência pela falta de serviços e oportunidades adequadas que assegurassem a participação desse público em todas as esferas da sociedade, o debate sobre a educação também ganhou notoriedade (RIBEIRO, L. L., & MALDONADO DA SILVA, R. 2019, P. 5).

A partir da intensificação dos debates, um novo modelo de educação começou a ser instituído, objetivando “indicar que as pessoas com deficiência deveriam dispor de condições de vida o mais semelhante possível das pessoas sem deficiência” (RIBEIRO, 2019, p. 5). Esse modelo, originou nos EUA um movimento chamado *mainstreaming*. O objetivo principal era permitir que os deficientes

aprendessem em ambientes os considerados “mais normais possíveis”, o que gerou polêmicas também, pois para alguns teóricos, isso desqualificaria a condição diferenciada do deficiente. O termo “normal” sempre gerou questionamentos, pois quem pode ser considerado normal? Qual é a medida que normativa a singularidade do ser humano?

A ideologia da normalização tinha como pressuposto o auxílio dessas pessoas na aquisição das condições e de padrões de vida que mais se assemelhassem ao que era considerado ‘normal’. De certa forma, apoiou o processo de desinstitucionalização, ao propor o afastamento das pessoas das instituições, assim como a provisão de programas comunitários que ofertavam serviços necessários para atender suas necessidades. Nesse cenário, surgiram alternativas institucionais propostas por organizações ou entidades de transição, no qual objetivavam a promoção da responsabilidade e da autossuficiência de pessoas com deficiência (RIBEIRO, L. L., & MALDONADO DA SILVA, R. 2019, P. 5).

A partir de então, a política de institucionalização passou a ser considerada inviável, uma vez que se passou a entender que o deficiente poderia ser considerado um sujeito produtor para a sociedade, claro, com suas devidas limitações. A crise do petróleo, nas décadas de 70, motivou o Estado a permitir políticas educacionais de inserção da criança deficiente no ensino regular com o pressuposto de o que conhecemos hoje como inclusão.

Surgem então iniciativas para a inclusão parcial, pois só eram aceitos na sociedade os que pareciam menos “anormais”.

Esse modelo de integração preparava os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais a fim de terem condições de acompanhar a turma no ensino regular, usufruindo de apoio especializado paralelo. Isso permitiu o modelo médico de deficiência, ao centrar o problema nos alunos, eximindo a escola de suas responsabilidades. Sendo assim, a segregação continuava com novos nuances.

Esse fator permitiu que discussões sobre o deficiente, como cidadão, exercia os mesmos direitos dentro da sociedade, permitindo que a responsabilidade passasse a ser social. Sendo assim, a sociedade deveria buscar caminhos para a aquisição desses direitos.

No campo educacional, durante a década de 1980, um grupo de educadores norte-americanos inaugurou um debate acerca da insatisfação com o sistema educacional vigente. Estes apresentaram

um retrato pessimista sobre se no futuro o país se manteria como liderança no contexto mundial, o que provocou reformas no sistema educacional norte-americano. Foram iniciadas ações como a criação de mecanismos de controle de desempenho; revisão curricular; envolvimento da comunidade, autonomia organizacional da escola, entre outras (RIBEIRO, L. L., & MALDONADO DA SILVA, R. 2019, P. 7).

Movimentos sociais liderados por entidades de pessoas com deficiências também questionavam a segregação e trouxessem grandes contribuições com o principal objetivo de eliminar as barreiras que excluía as pessoas com deficiência e que as mantinham afastadas das atividades e instituições sociais. Na área educacional, todo sistema foi reestruturado a fim de colocar em prática as demandas exigidas e conquistadas.

Paralelamente, a ONU, proclamou o ano de 1981 como “O Ano Internacional das Pessoas Deficientes” e, em 1982 lançou o Programa Mundial de Ação referente às Pessoas com Deficiência, baseado nos preceitos de igualdade e participação, objetivou promover medidas para prevenção de deficiência e reabilitação.

Já na América Latina. Os governos decidiram investir a fim de diminuir a desigualdade social, sendo que no Brasil, fundamentado na redemocratização pós ditadura, investimentos foram feitos a fim de diminuir o caráter assistencialista e clientelista. Uma perspectiva de melhora foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois trazia princípios democráticos e consagração dos direitos referentes ao trabalho, previdência social, lazer, segurança, educação, entre outros.

A instauração do conteúdo democrático estabelecido pela Constituição de 88 trouxe fôlego aos movimentos sociais brasileiros, entre eles, o de pessoas deficientes, que acreditavam ser o momento para trazer novos rumos ao caráter assistencialista no atendimento de seu público-alvo. Na educação também houve grande reformulação, permitindo a reestruturação das etapas da educação e seus direitos, bem como a ampliação da oferta, alcançando toda sociedade em seus direitos constituídos.

Em seu artigo 205, a CF de 1988 afirmou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo o ensino ser ofertado em igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Mais especificamente sobre a educação para as pessoas com deficiência, a CF assegurou em seu artigo 208, no inciso III, que é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores

de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.).

Paralelamente, uma política neoliberal que incentivava às privatizações, às terceirizações e a criação do chamado “terceiro setor”, a desvinculação das obrigações do governo em vários setores, passando-os ao sistema privado comercial, fundamentado na individualização de serviços. O impacto dessa política foi o sucateamento de serviços públicos e precariedade no atendimento.

No ano de 1989 a lei nº 7.853 fixou as seguintes diretrizes: inserção nos sistemas de ensino das escolas especiais, públicas ou privadas; a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em instituições públicas; a matrícula compulsória das pessoas com deficiência que fossem capazes de se integrarem no ensino regular, estabelecendo como crime quando esse direito fosse negado, entre outros dispositivos (Brasil, 1989).

No país, havia uma tendência de busca por novos ideais propagados mundialmente, a fim de democratizar o acesso à escola e a aprendizagem de todas as crianças e adolescentes. No entanto, problemas político-econômicos sempre foram um entrave para a Educação Brasileira.

Em 1993 foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (Brasil, 1993a), que apontou a educação como prioridade da atuação do Estado, cedendo à pressão dos organismos internacionais para que o país firmasse compromissos no âmbito educacional, visando se ajustar ao que preconizava a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos. Porém, mesmo delimitando o período de dez anos, o Plano acabou corroborando a abertura e a interferência de organizações multilaterais alinhadas às teses neoliberais (RIBEIRO, L. L., & MALDONADO DA SILVA, R. 2019, p. 7).

Outros marcos mundiais serviram de pano de fundo para a reformulação e democratização na Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca foi considerada o que há de mais importante no que diz respeito à Educação Inclusiva, pois é uma proposta de aplicação prática, que efetiva a equiparação de oportunidades para todos. A Declaração também expressou uma intenção política internacional financiada por instituições internacionais que travavam o lema “educação para todos”.

As reformas educacionais permitiram a municipalização da Educação básica, a separação do Ensino Médio e Profissional e a valorização do Magistério pelo FUNDEF. A partir de alterações na legislação educacional, se tem uma nova reestruturação expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

LDBEN (9.394/96), implementada após dezoito anos de discussões no âmbito do Legislativo.

O que há de se acrescentar na LDBEN, é que pelo menos, foi a educação especial foi normatizada em um capítulo, e não apenas um artigo. Um olhar mais específico lhe foi conferido, porém, com poucas alterações, incluindo a não especificação de o que é uma necessidade especial. O Decreto nº 914 que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1993 foi revogado pelo decreto nº 3.298, passando a regulamentar a Lei 7.853.

O artigo analisado também faz uma explanação sobre o conceito de inclusão nas políticas educacionais brasileiras, na qual a LDBEN conceitua a educação especial como uma modalidade da educação nacional entendida como um processo que assegura recursos e serviços educacionais especiais, os quais garantam a educação e promovam o desenvolvimento das habilidades dos educandos que apresentem necessidades em todas as etapas e modalidades da educação básica. Porém somente em 2001, com o PNE, após estabelecer que estados e municípios elaborassem seus planos de educação, é que tornou-se viável a instauração dos direitos aos educandos.

De acordo com o mesmo PNE, a educação especial seria destinada “às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (Brasil, 2001b, s.p.). Apesar da utilização do termo “necessidades especiais” é possível compreender que há uma diferenciação no que se refere ao público-alvo, se comparada com as Diretrizes de 2001. Esta ampliou a oferta da educação especial às pessoas que possuem necessidades especiais, não necessariamente, estando vinculadas a deficiências e altas habilidades/superdotação (RIBEIRO, L. L., & MALDONADO DA SILVA, R. 2019, p. 19).

Novos avanços foram incorporados às políticas educacionais inclusivas no governo Lula, que permitiram reformas na estrutura administrativa do MEC, articulando ações de combate à discriminação. Em seu segundo mandato foi lançado o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), que buscava reforçar a articulação entre os diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais.

Por meio do Programa de Ações Articuladas – PAR, que era um dos programas propostos no PDE, o MEC ‘propôs’ aos municípios adesão à política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica. Este seria calculado a partir do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, utilizado para medir o desempenho do sistema educacional com base em parâmetros internacionais. A partir da análise dos indicadores, o MEC poderia oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino com a adesão absoluta pelos municípios do Compromisso Todos pela Educação (RIBEIRO, L. L., & MALDONADO DA SILVA, R. 2019, p. 22).

Nesse contexto a SEESP, lançou uma proposta que permitiu às unidades escolares disponibilizarem espaço para o AEE, denominado de Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs. Por meio de recursos, equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, esse espaço dá ao professor e ao aluno as condições necessárias para a eliminação das inúmeras barreiras que impedem não só a aprendizagem como a efetiva participação na vida em sociedade.

Logo após, foram instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. O documento assegurou a obrigatoriedade da matrícula do público-alvo da educação especial, delimitados como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escola regular.

Em 2011, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) substituiu a SEESP, gerando críticas, pois retoma o caráter seccional na educação.

No ano de 2014, foi

promulgada a Lei de nº 13.005 que aprovou o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024. Este, em sua meta 4, determinou universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, s.p.).

Cabe ressaltar que a educação foi constituída na lei como direito da pessoa com deficiência, sendo assegurados o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida do educando, com vistas ao alcance do máximo desenvolvimento de seus talentos, assim como as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

O artigo em análise ressalta que, apesar de a legislação brasileira ser considerada avançada no que diz respeito à oferta de escolarização para pessoas



com necessidades educacionais especiais, deve ser ressaltado que a implementação de um sistema de educação inclusiva não se concretiza de forma simplificada. É necessária, ainda, uma reorganização da estrutura, da metodologia, do funcionamento, dos recursos pedagógicos utilizados, entre outras ações. A partir de revisão bibliográfica sobre o tema, foram encontrados diversos apontamentos afirmando que a inclusão no âmbito educacional ainda não pode ser considerada uma realidade nas instituições escolares brasileiras.

## 2.2 Um modelo crítico para se pensar a deficiência

Jorge Luis Borges, em seu livro “A cegueira, um relato de sua vida como escritor cego”, provou que um deficiente que descobre seu modo próprio de enxergar transforma-se em um gênio.

Para ele

a cegueira deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens. Afirmar a cegueira como um modo de vida é reconhecer seu caráter trivial para a vida humana. Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (DINIZ, 2012, p. 8).

No livro “O que é deficiência” de Débora Diniz a autora apresenta a origem dos estudos sobre deficiência no Reino Unido na década de 70, além das críticas feministas pós-modernas.

Segundo Diniz (2012) Paulo Hunt

um sociólogo deficiente físico, foi um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos 1960. Os primeiros escritos de Hunt procuravam compreender o fenômeno sociológico da deficiência partindo do conceito de estigma proposto por Erving Goffman, os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma (DINIZ, 2012, p. 13).



De tudo que Hunt escreveu, que mais impactou foi a carta que ele endereçou ao jornal inglês *The Guardian*, em 20/09/1972, na qual pedia que se criasse no Parlamento um grupo de pessoas com lesões físicas severas, as quais pudessem trocar conhecimento e se posicionar enquanto cidadãos, pois viviam isoladas em instituições precárias.

O resultado dessa carta foi a criação de uma organização política denominada Upias.

Reconhecer que a Upias foi a primeira organização de deficientes é algo que pode parecer estranho, pois há instituições para cegos, surdos e pessoas com restrições cognitivas há pelo menos dois séculos, além de centros onde pessoas com diferentes lesões foram internadas ou abandonadas. A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre a deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes (DINIZ, 2012, p. 15).

Sabe-se que essa não foi a primeira instituição, mas foi a que gerou o movimento político formado por deficientes, e por isso impactou a sociedade, pois a experiência trouxe uma nova perspectiva sobre deficiência. Seu principal objetivo era redefinir a deficiência, que passou a ser entendida como forma de opressão dos grupos minoritários. Nesses termos, os conceitos de lesão e deficiência foram politicamente redefinidos. E assim, a Upias propôs essa definição

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2012, p. 18).

Nesse viés, identificou-se essa conceituação, para DINIZ (2012) um “processo de libertação semelhante ao que o feminismo propiciou às mulheres”. A Upias tinha dois objetivos gerais: o primeiro era diferenciar natureza de sociedade uma vez que o resultado da exclusão era a opressão e não a lesão. O segundo era assumir a deficiência como uma questão sociológica, isto é, definir a deficiência como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente.

Um novo olhar sobre a pessoa deficiente foi aberto, que aponta a deficiência como conceito político de opressão à pessoa com lesão. E por isso, os

conceitos já cristalizados, principalmente os definidos pela biomedicina, começaram a ser analisados.

Para Oliver “pessoa com deficiência” sugere que o problema é propriedade exclusiva da pessoa e não da sociedade, enquanto “pessoa deficiente” e “deficiente” diz respeito à identidade pessoal e não apenas um detalhe. Isto faz com que o deficiente se sinta totalmente influenciado em sua vida social como alguém distinto dos outros, marcado pela diferença. Segundo ele essa visão é fruto de uma sociedade manipuladora de conceitos pré-estabelecidos que priorizam apenas a perfeição individual, fundamentada na política e na sociologia.

Deficiente seria, portanto, um termo politicamente mais forte que “pessoa com deficiência”, muito embora alguns autores utilizem ambos de modo indiscriminado. Vale lembrar que o objetivo não era transformar o vocabulário por questões estéticas, mas politizá-lo retirando expressões que não estivessem de acordo com a guinada teórica proposta pelo modelo social (DINIZ, 2012, p. 22).

Isso quer dizer que a mudança da palavra não era apenas uma questão etimológica, mas estava carregada de significado social e político, causando segregação e desvantagem social. A ideia do Upias foi mostrar que o fator eu unia a todos os deficientes era a experiência da opressão social, ou seja, a discriminação.

O marxismo comprova que o capitalismo é o beneficiado dessa opressão. Segundo Harlan Hahn, (DINIZ, p. 23) “deficiência é aquilo que a política diz que seja”. Isso diferencia o conceito do modelo médico do modelo social de deficiência. O primeiro pautado no conceito de relação de causalidade entre lesão e deficiência, sendo objeto de controle biomédico a deficiência. Afirmava que a imobilidade do corpo lesado era o fator de segregação. No modelo social, segundo (Diniz, p.24) a deficiência era o “resultado da ordem político-econômica capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo,” O materialismo dialético reflete a produtividade do trabalho como parte da construção histórica da humanidade, e por esse viés, pessoas improdutivas ou com baixa produtividade causam um entrave nessa construção.

O resultado desse percurso analítico foi a elaboração de uma teoria da deficiência

- 1) a ênfase nas origens sociais das lesões;
- 2) o reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens;

- 3) o reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos, e não resultado da natureza;
- 4) o reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões;
- 5) a adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça aos deficientes (DINIZ, 2012, p. 29).

É possível entender a denotação engajada dessa nova visão sobre a deficiência ao analisar-se ponto por ponto. Primeiro, perceber que a questão vai além da lesão física, pois ela engloba uma generalização ao se conceituar uma deficiência, partindo do pressuposto da inabilidade enquanto sujeito produtivo dentro da sociedade. Em segundo lugar, reconhecer que pessoa deficiente vive à margem das vantagens sociais e econômicas, pois é reconhecida incapaz, e por isso acarreta problemas psicológicos, como bloqueios, por exemplo, aumentando ainda sua dificuldade. Em terceiro lugar, apontar uma linha de perspectiva engajada a partir das experiências dos próprios deficientes que se superaram em suas limitações, provando ser possível negar a teoria social até então aceita como a correta, permitindo a garantia de justiça aos deficientes.

A partir de então, a Universidade Aberta (*Open University*) no Reino Unido estreou cursos sobre a pessoa deficiente na comunidade. Participaram ativamente desses estudos *Finkelstein*, um dos criadores da *Upias*, seguido por *Oliver* e *Abberley*. Em 1983, a publicação do livro “Serviço social com deficientes” de *Oliver* iniciou a estruturação acadêmica dos estudos.

Após fóruns alternativos, *Oliver* e *Len Barton* fundaram em 1986, o primeiro periódico científico sobre deficiência denominado “*disability , Handicap and Society*”. Publicado trimestralmente, seu objetivo era, segundo (DINIZ, p.32) “promover o modelo social, além de estimular que acadêmicos e pesquisadores deficientes escrevessem sobre a experiência da deficiência.”

A partir de então

novas perspectivas analíticas sobre a deficiência, em especial abordagens fenomenológicas do corpo e da lesão, passaram a preencher as páginas do periódico, muito embora ele ainda se mantivesse como um espaço de debates sobre o modelo social (DINIZ, 2012, p. 32).

O cuidado com o vocabulário sobre a deficiência sempre foi um tema de grande atenção, tanto que o título do periódico foi alterado, pois o termo “*handcap*”

conotava depreciação. Após várias discussões e estudos, as novas definições pela entidade internacional criada pela Upias – DPI, propôs que

Deficiência significa as limitações funcionais nos indivíduos causadas por lesões físicas, sensoriais ou mentais; *handicap* é a perda ou limitação de oportunidades em participar na vida normal da comunidade em igualdade de condições com outros indivíduos devido a barreiras físicas e sociais (DINIZ, 2012, p. 34).

Essa mudança terminológica foi justificada pela internacionalização dos estudos, que incluíam os EUA e o Canadá como países pesquisadores também, mas o ápice dessa proposta de conceituação se dá no uso do termo “normal”, pois apresentava um caráter relativista, diferente do modelo médico, que definia a normalidade em bases estatísticas ou sociais. No modelo social, o sujeito era considerado normal se fosse produtivo ao capitalismo.

Por esse viés, nesse modelo, a inclusão de outras lesões era vital para a Upias, redefinindo o termo deficiência como (DINIZ, 2012) “desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea”

Ou seja, a definição foi duplamente revisada após a proposta da DPI: por um lado, retirou-se a referência às lesões físicas; por outro, não se definiu quais lesões poderiam ser socialmente consideradas deficiência (DINIZ, 2012, p. 37).

Concomitantemente à efervescência política e acadêmica do modelo social, a OMS (Organização Mundial da Saúde) publicou um catálogo oficial de lesões semelhantes à CID, propondo expandir o repertório de doenças incluindo lesões como consequências, estabelecendo explicações entre doenças, lesão, deficiência e *handicap*.

Segundo a *Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap* (ICIDH)

- 1) Lesão: é qualquer perda ou anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica de estrutura e função;
- 2) Deficiência: é qualquer restrição ou falta resultante de uma lesão na habilidade de executar uma atividade da maneira ou da forma considerada normal para os seres humanos;
- 3) *Handicap*: é a desvantagem individual, resultante de uma lesão ou deficiência, que limita ou dificulta o cumprimento do papel considerado normal (DINIZ, 2012, p. 40).

Discussões foram se amplificando, permitindo a reformulação da ICIDH no início de 2000. Essa reformulação foi acontecendo em diversos lugares e movimentos sociais de deficientes, permitindo uma mudança de perspectiva entre os documentos: passou-se de deficiência como consequência de doenças a como pertencente aos domínios da saúde (CIF).

Os domínios de saúde são descritos pela CIF com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente das doenças ou de suas consequências, tal como proposto pela ICIDH. O principal objetivo da CIF foi instituir um novo vocabulário, capaz de correlacionar os três domínios da saúde em igualdade de importância de modo a facilitar a compreensão das funcionalidades e das deficiências (DINIZ, 2012, p. 47).

O desafio da CIF era vencer a expectativa de que seria apenas mais um documento sobre lesões ou deficiências, mas se posicionar como um catálogo sobre funcionamentos, atividades e participações.

Um segundo objetivo do modelo social – promover uma leitura sociológica, abordou a questão da crítica feminista, estabelecendo uma analogia entre a opressão do corpo deficiente e o sexismo. Assim como as mulheres eram oprimidas, os deficientes também, ambos por suas causas.

Teóricas do modelo social, engajadas nas particularidades da deficiência entre mulheres considerou séria a questão dos papéis de gênero e a experiência do cuidado, apresentando a independência como um valor ético para o modelo social. Havia uma intenção de inclusão no mercado de trabalho fundamentada pela luta política de inserção do deficiente como sujeito produtivo. Elas falaram do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência como assuntos importantes ao deficiente.

Foram elas que descortinaram as variáveis de desigualdade, tais como, raça, gênero ou idade.

O modelo social da deficiência constituiu-se como um projeto de igualdade e justiça para os deficientes. Mas, para as feministas, a bandeira política “os limites sociais, não do indivíduo” não representava a totalidade das demandas por justiça de diferentes grupos de deficientes (DINIZ, 2010, p. 61).

Para as teóricas o cuidado e a interdependência, esquecidas pelo modelo social, eram imprescindíveis e justas no trato ao deficiente. Havia uma grande

preocupação em não permitir que o cuidado tomasse o mesmo conceito e trato da subalternidade e da exclusão social. Essa tensão entre o argumento feminista e os precursores do modelo social ainda persiste, mas elas permitiram uma releitura do movimento social da deficiência, à luz da experiência de mulheres deficientes e de cuidadoras.

### **3. RESULTADOS SIGNIFICATIVOS DE EXPERIÊNCIAS RELATADAS**

Os estudos críticos no âmbito da educação inclusiva têm focado o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. Os estudos apontam uma nova perspectiva no conceito a partir de meados da década de 60, advinda de movimentos sociais de mulheres e negros, que ao buscarem igualdade social, trouxeram em seu bojo contribuições para a educação inclusiva, haja vista trataram de assuntos pertinentes a todas as classes menos favorecidas.

Segundo GAUDENZI (2016)

Um exemplo da expressividade dos estudos críticos foi a relevância que ganharam seus questionamentos à linguagem sobre a deficiência utilizada na Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH), em 1980. Os críticos reivindicavam a descrição da deficiência como uma questão de direitos humanos e não apenas biomédica (GAUDENZI, 2016, p. 3062).

Os questionamentos objetivavam estabelecer as definições específicas dos termos já conceituados pela ICIDH – *impairments*, *disabilities* e *handicaps*, que as classificavam a primeira como anormalidade de função corporal, a segunda como restrição de performance e a última como desvantagem no desempenho dos papéis considerados normais a um determinado grupo.

Como resultado da revisão da ICIDH, em 2001, foi aprovada a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (GAUDENZI 2016).

O documento acabou tornando-se um referencial, permitindo que a deficiência assumisse um papel mais amplo na CIF, passando a ter caráter sociopolítico. Esse conceito também foi institucionalizado no Brasil, a partir do ano de 2015, pela Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência. Segundo esse estatuto a avaliação de deficiência passa a ter também caráter social, e não apenas médico.

Nesse sentido, o conceito de deficiência adquire um conceito cultural que faz surgir o termo *disableism* para denunciar a cultura da normalidade que oprime e discrimina os portadores de impedimentos corporais (GAUDENZI, 2016).

Nesse sentido o trabalho do filósofo sueco Lennart Nordenfelt que traça uma linha de estudos para esse novo modelo social, que se contrapõe ao biológico, e na concepção do filósofo

deficiência e doença não são condição da natureza humana, termos a-históricos ou atemporais; elas são categorias construídas por uma determinada sociedade e estão sujeitas a julgamentos de valor. A seu ver, autonomia é um valor social central na caracterização da saúde e o conceito de deficiência que importa à medicina é igualmente valorativo, podendo ser atendido a partir do mesmo quadro conceitual (GAUDENZI, 2016, p. 3065).

Para Byung-Chul Han, filósofo coreano, este século XXI contém uma ênfase neuronal que expressa uma diferença radical em relação aos momentos anteriores, nas quais a paisagem era bacteriológica ou viral (FREITAS, 2019).

Esse mundo de doenças depressivas e neurais, tais como TDHA configura como fruto de uma sociedade salarial em que a superação torna-se mérito para driblar o cansaço que as pessoas sobrecarregam como fruto de uma vida corrida e laboriosa.

Chul declara que nossa sociedade é feita do homem que desconfia, e até odeia em certos momentos, a liberdade e o direito, porque considera indigna a reivindicação daquilo que não resultou da extenuação. Temos a formiga que organizou a militância, não mais para zombar da cigarra, imprudente e imprevidente, mas para eliminá-la.

Já não se tem mais aquele conceito de que o trabalho deve servir de suporte para uma vida estabilizada, mas além disso, ele deve excluir todo tipo de morbidade que não produza eficiência.

Essa hiperatividade não permite mais nenhuma ação livre e por isso estamos mergulhando numa sociedade do cansaço, provida de uma *neuro-enhancement*, (FREITAS, 2019). Nesse sentido, explica-se os jogos olímpicos e paraolímpicos, para explicar o que “de melhor” pode acontecer a uma pessoa com deficiência. Superação é a palavra de ordem.

Essa ânsia em superar faz com que as deficiências e fragilidades tornem-se algo negativo, e os que não sabem produzir resultados são equiparados às pessoas com deficiência (FREITAS, 2019). Por isso, nas escolas, vão-se acumulando laudos de ineficiência como resultados de uma suposta patologia que aponta para uma causa diferente que é a percepção de que falta mesmo “a motivação”. Esse quadro gera uma ideia de que o deficiente apresenta a lentidão como fator de fracasso.

Segundo Byung-Chul Han a educação inclusiva deve desconfiar sempre das representações da alta performance (FREITAS, 2019).

Um grupo de psicólogos experientes manifestou publicamente sua preocupação com as queixas escolares crescentes quanto à hiperatividade associada aos diagnósticos de déficit de atenção bem como de dislexia. Essa preocupação se acentuou devido ao uso de medicamentos para o tratamento dessas dificuldades de interação e produtividade que os alunos apresentam no ambiente escolar, que permite levar essa situação para o corpo e o psiquismo dos alunos.

Segundo FREITAS, 2019

os laudos dizem respeito, em primeiro lugar, à produção de lugares para se estar e são, por isso, essenciais aos repertórios que organizam institucionalizações de ordem segregadora e especializada. Estão presentes há muito tempo (FREITAS, 2019, p. 320).

Sim, os laudos são importante instrumento de mediação para o sucesso na aprendizagem, porém eles também justificam distanciamentos. A criança laudada é como uma peça marcada de fábrica com a faixa “com defeito”, que até tem serventia, mas com restrições, e tem seu valor depreciado por todos que a contemplam. Por isso, a autoridade para diagnosticar se transforma legitimidade para prognosticar, para indicar quem solicita o que deve ser feito em relação àquele que precisa da perícia (FREITAS, 2019).

Nesse sentido, Gaudenzi e Ortega (2016) elaboraram importante reflexão sobre como os conceitos de autonomia e normalidade têm sido fundamentais para



reduzir deficiências à condição da doença. (FREITAS, 2019) Isso porque se percebe que nesse contexto, a autonomia se perde frente à deficiência. É preciso separar do conceito de deficiência o próprio conceito de autonomia. A criança portadora de alguma patologia também tem experiência de vida, também tem seus próprios reflexos quanto ao que experiencia, e isso vale para o ambiente escolar. É lógico que uma criança que tenha dificuldades de locomoção não pode produzir os mesmos resultados que uma criança sem limitações motoras, considerada normal, quando por exemplo, são motivadas a experimentar uma brincadeira de pega-pega; porém, ela não deixará de produzir reflexos dessa aprendizagem, se for direcionada a tal.

O grande questionamento aqui se dá ao fato de que os laudos acabam por produzir resultados muitas vezes apenas paliativos. É sabido que a indústria farmacológica muito tem ganhado com isso, e a o foco tem sido em que a cura para a deficiência está apenas em decifrar qual é a disfunção orgânica que deve ser regulado através da droga. Deixando de lado todos os outros fatores que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem- os reflexos pessoais, as experiências, o convívio social, as intervenções pedagógicas, e as contribuições das relações intrapessoais, a partir dos relacionamentos entre alunos, professores e toda comunidade escolar.

Educação inclusiva não diz respeito somente ao tema das deficiências. E a polissemia de uma categoria que é necessariamente permeada por questões de classe, raça, etnia, gênero indica que inclusão é um território analítico tanto mais crítico quanto mais disposto a reconhecer a interseccionalidade entre problemas que são cumulativos (FREITAS; JACOB, 2019, p. 3).

Observações minuciosamente detalhadas de experiências relatadas por Freitas, quando da análise de pesquisa feita com autores de pouco renome, apontaram resultados significativos de situações que envolviam crianças com deficiências múltiplas em escolas públicas. O autor percebeu que é na escala microscópica que a criança vive a experiência da deficiência múltipla ou da paralisia cerebral demanda um “inventário de gestos”, com o qual a interação torna-se possível (FREITAS e JACOB, 2019).

Ele descreveu uma experiência em uma escola pública de São Paulo, na qual duas crianças foram acompanhadas, e outra escola, em Guarulhos, em que uma criança também foi assistida, a fim de compreender o impacto da intervenção escolar

e seus reflexos na vida dessas crianças. As duas primeiras crianças têm deficiência múltipla, sendo que a criança da outra escola tem paralisia cerebral.

Na escola de São Paulo uma das crianças com DMU teve muita dificuldade de se inserir na sua turma. No início, suas reações eram controladas como que em um adestramento- tanto a professora quanto sua AVE, davam-lhe chocolate para se acalmar ou como recompensa por alguma ação positiva. No entanto, ela sentia dificuldade em encontrar seu lugar na sala de aula. E essa é uma questão bem comum para o deficiente- encontrar o seu lugar no mundo. No entanto, após a contação de uma certa fábula, que despertou a atenção de toda turma, inclusive da criança em questão, atitudes esporádicas de outras crianças, interessadas em ajudar a menina, começaram a produzir um fio de comunicação entre ambas- os gestos responsivos de Helena (a menina foi assim identificada no relato do autor) passaram a fazer parte da comunicação entre ela e seus amiguinhos. O fato é que se constituiu, como ensina Goffman (2011), um território pessoal, que foi se elaborando com suas marcas (FREITAS e JACOB, 2019).

A outra criança, denominada Alice, apesar de parecer mais simpática a alguns momentos coletivos da aula, também experienciou vários momentos de ociosidade. Alice conseguia frequentemente protagonizar processos que Goffman (2010) considera organizadores da distância que se tem em relação aos demais, observáveis em situações microscópicas. Com os braços (e abraços), Alice regulava aproximações e distanciamentos e demonstrava que sorrir era uma técnica acionada para obter aproximação (FREITAS e JACOB, 2019).

O que se pode observar também é que muitas atividades são feitas para a criança e não com ela. Num momento de tensão especificamente relacionado à presença de Alice, foi possível perceber um aspecto singular disso (FREITAS e JACOB, 2019).

A pesquisa permitiu dialogar seguidamente com a professora sobre Helena. E esse diálogo deve sempre levar em questão que esse momento nem sempre leva em questão a técnica do fazer e não fazer. Ela relatou situações afetivas tanto positivas quanto negativas entre ela e Helena, a turma e Helena, e entre todos da sala. Queixou-se da ausência materna e a autonegação da mãe quanto à deficiência de Helena. A mãe por sua vez, acreditava que sua filha teve uma experiência mais positiva anteriormente, na educação infantil. Tanto mãe quanto professora convergiam

suas expectativas na ‘autonomia’ para indicar o que seria mais positivo no futuro de Helena.

Nessa pesquisa, um amplo espectro de observação cobriu o cotidiano de centenas de mães; ao mesmo tempo, a teórica foi catalogando o acervo de palavras com as quais os adultos descreviam situações em que a criança poderia ser considerada menos vulnerável.

Nas circunstâncias mais estáveis, ou seja, em locais com menor incidência de desigualdades sociais, as palavras-chave para indicar a presença de uma criança menos exposta à vulnerabilidade eram *limpa, alimentada e com sono tranquilo*.

No entanto, à medida que os pesquisadores foram se deslocando para locais em condições e situações mais adversas, as palavras-chave citadas pelas mulheres adultas foram outras. As crianças foram descritas como menos vulneráveis com as palavras *alimentadas, acompanhadas e autônomas* (FREITAS; JACOB, 2019, p. 12).

Quanto ao relato de experiência da outra criança citada – a portadora de paralisia cerebral, que foi denominada Nanci, pode-se perceber que a intervenção da professora, desde o início não permitiu que a menina procura o ‘seu lugar’ na sala. Todo o espaço tornou-se um ambiente comum, devido à forma como a professora apresentava as experiências para as crianças. Isso produziu interação constante entre todos, e as outras crianças criaram um vocabulário que explicava o falar sem palavras, pois tinham assimilado que transitavam por um território de fonação inclusiva, uma fonação singular, que abrangia outras técnicas de corpo (FREITAS; JACOB, 2019).

Os resultados da pesquisa feita apontaram que, em relação à presença de alunos com deficiência, a inclusão diz respeito aos esforços por reconhecer. A pesquisa apontou que em relação à presença de alunos com deficiências, a inclusão diz respeito aos esforços por reconhecer, no modo de fazer, o potencial excludente e deficientizador de procedimentos, tarefas, tempos e espaços. A inclusão muda quem recebe (FREITAS; JACOB, 2019).

O relato de experiência com crianças surdas na escola pública serviu de base para a análise etnográfica fundamentada nas contribuições de Thomas Csordas, Erving Goffman e Annemarie Mol a fim de esclarecer a interação entre professoras e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no qual uma dinâmica inclusiva se estabeleceu.

A escola pública pesquisada tem singularidades que devem ser destacadas. Trata-se de um equipamento público que conta com professor (ouvinte) lotado no

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua sala de recursos, comum cuidador pessoal, um professor mediador e as tradutoras de LIBRAS.

Um professor surdo também foi agregado à esse cenário, considerando que toda equipe participou ativamente do processo de ensino-aprendizagem da referida escola.

O relato apresenta uma bem sucedida transição da educação infantil para o ciclo I da escola fundamental de uma escola pública, vivenciada por crianças surdas (FREITAS; ARAÚJO, 2018, p. 2).

Foi registrada uma bem sucedida experiência de adaptação, que segundo Goffman (2010,2011) nas interações face a face o corpo em movimento exprime o modo como “se arruma” para participar da trama, para tornar-se parte (FREITAS; ARAÚJO, 2018, p. 2).

FREITAS (2018) cita que Goffman impregna a categoria adaptação com metáforas teatrais, fazendo pensar-se em atores em suas perspectivas de construção recíproca quando se expõem.

A pesquisa foi feita por dois anos seguidos, nos quais as crianças cursavam a educação infantil e transitaram para o ciclo I do fundamental – uma no primeiro ano e a outra, no segundo.

A fim de preservar a identidade delas, a do primeiro ano foi chamada de Cupuaçu e a do segundo, Açai.

A passagem da educação infantil para a educação fundamental, significa permear um complexo trabalho sincrônico estruturado em sala de aula. Na educação infantil o trabalho é coletivo, e possui uma disposição de tempo e espaço diferentes da educação escolar do ensino fundamental. Apesar do trabalho da sala de aula partir do coletivo, mas faz coincidir tempo com espaço, com o mesmo ponto de partida e de chegada. No entanto, ele também tem efeitos fortemente “deficientizadores”, e exemplo disso é citado por Goffman em que as crianças com deficiências têm para “pegar o olhar” do professor, expressiva metáfora da dificuldade de obter atenção quando se está em desvantagem (FREITAS, 2018).

Em pesquisas anteriores foi possível compreender, através de relatos dos professores, uma “exterioridade interna” das crianças de inclusão, na busca desse olhar do professor.

A experiência em estudo rompeu com isso, e fortemente perceptível na experiência da Caixa Pedagógica elaborada pela intérprete de Cupuaçu, na qual tanto

ela como a professora da turma, interagiam nas experiências dos planos realizados para as aulas.

Ocorria assim, nos termos de Goffman (2010) uma descentração do papel do professor, sem que a docência em si fosse esvaziada ou deslocada para outra personagem. A ação concatenada entre ambas produzia um novo “lugar para olhar” onde se materializava a visualização do falado (FREITAS, 2018).

Em sua vida familiar, Cupuaçu convivia com surdos, o que para Davis (2010) naquele ambiente não eram surdos, mas exteriorizados na vida em sociedade, passavam a adquirir a deficiência, pois a linguagem dominante era distinta da deles.

Sendo assim, no ambiente escolar uma triangulação produzida na expressividade de gestos, da face, e principalmente, da boca, consolidava a percepção por parte da criança em relação ao seu acerto e erro. Nesse ambiente triangular de comunicação, a intérprete tornava-se mais uma extensão de fruição idiomática do que uma comprovação de que uma criança com deficiência estava presente (FREITAS, 2018).

Em ambas as turmas, foi possível registrar que as professoras produziam dinâmicas de sincronização que potencializavam o trabalho das intérpretes conectando-o ao próprio agir docente. (FREITAS, 2018) Porém essa dinâmica foi interrompida quando a professora de Açaí saiu da escola. A criança, bem mais que o adulto, tende a criar laços afetivos muito fortes que acabam por auxiliar o seu desenvolvimento, haja vista falar-se muito em pedagogia afetiva, que afeta, no sentido literal do verbo, bem como envolve emocionalmente a criança em seus relacionamentos.

Com a saída da professora, Açaí voltou-se para a intérprete, o que permitia registrar cenas de adensada afetividade, como também cenas de efêmero estremecimento, com alegadas “desatenções” de parte a parte. (FREITAS, 2018). Nesse contexto, a leitura serviu de incentivo para Açaí participar de forma ativa das experiências realizadas em sala de aula. Diferentemente, Cupuaçu era motivada a partir da Caixa Pedagógica, porém conforme cita FREITAS

isso faz parte do conjunto de contradições presente em todas as dinâmicas de escolarização e que, no caso específico, tem um elemento que revela mais da estrutura educacional do país do que do trabalho em si, ou seja, a intérprete de Açaí se via obrigada a trabalhar em duas escolas e cursar, no período da noite, o ensino superior. Essa

sobrecarga, em alguns momentos, repercutiu na sala de aula (FREITAS; ARAÚJO, 2018, p. 10).

A experiência analisada nesse relato conclui que as crianças surdas observadas nos espaços citados faziam parte da escola, da turma e nem a inevitável vinculação deixou de produzir um modo de estar com, de estar entre (FREITAS, 2018).

É possível reconhecer nesse relato de experiência que serão expostos elementos que ajudam a repensar práticas pedagógicas inclusivas, pois a partir das análises contemporâneas sobre o assunto, percebeu-se a necessidade de novas intervenções que tragam um olhar mais focado nas especificidades encontradas em cada ambiente escolar. Essas intervenções devem buscar justificativas pautadas não apenas nos estudos teóricos universais, mas também, devem estar influenciadas pelo olhar minuciosamente pesquisado em situações mais pontuais e presentes de pesquisadores que traduzem as necessidades de uma pedagogia mais afetiva.

Por esse olhar micro afetivo subtemde-se uma compreensão que denote o sentido original do verbo afetar, que é atingir (algum órgão), causando lesão e, nesse sentido, marcar as ações reflexivas entre os atores das experiências educativas aqui relatadas.

#### **4. RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Esse relato apresenta situações vivenciadas por alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, localizado em Itaquera, numa região de comunidade social instável que reflete no ambiente escolar os desafios enfrentados por todos – alunos, professores e equipe pedagógica. Somado a isso, percebeu-se a considerável quantidade de alunos com deficiência incluídos na turma. A partir desse contexto, a estagiária do Curso de Pedagogia no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, campus Guarulhos, foi executora do estágio do programa desenvolvido pelo Curso de Pedagogia que faz parte da grade curricular, com a participação sistemática do grupo de alunos em prática pedagógica nas escolas públicas de Educação Básica, onde a universidade tem um vínculo de cooperação técnica, e que tem o objeto de trazer conhecimento aos graduandos para que faça uma integração à formação inicial e promover exercícios profissionais da docência, que funciona como estágio curricular para a formação de pedagogos.

Essa prática proporciona que o residente desenvolva um plano de Ação Pedagógico, através da observação de professores formados atuantes nas escolas públicas, crianças do ensino infantil e fundamental, jovens e adultos do EJA e Gestão Escolar e sobre a preceptoria dos docentes da Universidade.

Ao desenvolver o plano pedagógico com base na observação da turma e da escola os residentes colocam em prática os seus conhecimentos práticos e teóricos adquiridos nas disciplinas do Curso de pedagogia juntamente com a prática educacional das professoras da escola, trazendo para ambas as partes troca de experiência, permitindo uma reflexão sobre quem são os indivíduos que frequentam a escola, o ambiente escolar e sociabilidades, e como se dá a inclusão, neste caso muito complexo por ter muitos alunos portadores de distintas deficiências, querendo ter uma compreensão sobre a permanência, seus direitos e acessibilidade contínua na escola.

Dessa forma, o presente relatório foi construído, tendo como base a observação em imersão na escola CIEJA – Itaquera em São Paulo, durante o período de 23 de setembro a 04 de outubro de 2019, no programa de residência pedagógica de Jovens e Adultos. O processo de acompanhamento das atividades da escola ocorreu de segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira, no período matutino, das 10h15m às 14h, para acompanhamento, e reuniões de ATPC.

Essa residência proporciona o conhecimento e construção de uma futura atuação nessa área em que há muitos desafios e complexidades, promovendo uma imensa satisfação na imersão dessa RP.

A EJA é um direito adquirido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seu artigo 37, descreve

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, s/p).

O CIEJA Itaquera está localizado em São Paulo, numa região da Zona Leste, de classe social instável, por isso, o corpo docente e a comunidade escolar demonstram preocupação e proporcionam condições para que alunos com deficiência física e intelectual estejam na escola disponibilizando a condução, permitindo que os alunos não falem às aulas.

Durante esse estágio de imersão na escola, a observação e reflexão foram constantes e atentas, quanto à identidade dos alunos e suas histórias, a diferença entre eles, bem como conhecer qual a forma de pensar de cada um sobre a escola e mais ainda sobre as diferentes necessidades intelectuais.

Escola adentro, no dia a dia, em sala de aula, notou-se a presença daquilo que Paulo Freire chama de “novos sujeitos” (ARROYO, 2012), entre os quais percebeu-se a grande quantidade de alunos deficientes que estão inseridos no contexto desta escola, permitindo a reflexão sobre essa área de atuação na educação.

Como cita Arroyo

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é instá-los a se reeducar para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação que se reconhecem e se mostram sujeitos em movimento, em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles, não os reconhecem sujeitos, mas nos encontros se afirmam sujeitos. Falam mais deles próprios do que das organizações e programas (ARROYO, 2012, p. 4).



Esses sujeitos, atores da história de lutas sociais emergem das camadas oprimidas, que Paulo Freire tanto citou em seus discursos sobre seu trabalho de alfabetização de adultos. Paulo reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeito de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas (ARROYO, 2012).

Foi refletindo sobre a prática pedagógica que permitisse essa reeducação captando os alunos como sujeito da educação que a residente buscou trabalhar as lembranças e experiências dos alunos, que em sua grande maioria possuíam deficiência grave na escrita e na leitura, utilizando um tema atual sobre as queimadas das matas e animais em extinção.

O conhecimento regional da infância, fez com que todos trabalhassem juntos, sem que se observasse a diferença intelectual deles.

O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido é que ela desvia o foco dos objetos, métodos e instituições para os sujeitos (ARROYO, 2012).

#### 4.1 Contextualização da escola-campo

A Escola da Prefeitura de São Paulo onde foi realizado o Programa de Residência Pedagógica em EJA foi a CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), localizada na Av. Itaquera, nº 221, Cidade Líder, São Paulo. A escola de ensino fundamental – Supletivo, é uma unidade educacional que atende jovens e adultos em três períodos, articulando em seu projeto político pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional inicial.

Os cursos têm duração de quatro anos, e são estruturados em quatro módulos: Módulo I – Alfabetização, Módulo II – Básico, Módulo III – Complementar, Modelo IV – Final. Cada módulo tem duração de um 1 ano e 200 dias letivos, e são desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula), sendo assim: Módulo I,

das 7h às 10h15m, com intervalo de 15 minutos; Módulo II, das 10h15m. as 12h15m, almoço; retornando às 13h para Hora Atividade, até as 14h.

Toda a equipe da direção da escola está presente no período da manhã - direção, coordenação e docentes, trabalham juntos, se encontrando na HA, para reflexão de textos voltados para o ensino de EJA.

As turmas são mescladas com alunos que não tiveram oportunidade de aprendizagem e alunos com deficiência, nas quais a gestão consegue disponibilizar um lugar harmonioso para todos.

A CIEJA é uma instituição onde o espaço foi adaptado para a escola, pois é um prédio que já existia. A direção faz com que o espaço possa ser acessível e agradável a todos.

O prédio foi adequado a fim de permitir aos alunos sentirem-se em um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. Uma vez que já era um ambiente comum aos moradores do bairro, era necessário desfazer a impressão deixada por ocupações anteriores no local. Para tanto, percebe-se logo no acesso principal, em frente à escadaria quadros que apresentam a escola com quadros que são resultados de experiências realizadas com os alunos, fazendo-se perceber uma prática pedagógica que valoriza e ressignifica o aprendizado de seus alunos.

Fotografia 1 – “Degraus”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

Muitos dos alunos, atendidos por essa escola, vão além de pessoas simples e de baixa renda. São pessoas com mobilidade reduzida; mas há uma preocupação grande em deixá-las confortáveis em sala de aula. A acessibilidade é vista como primordial.

Fotografia 2: “O ambiente adaptado”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

Importante pontuar que, professores têm uma preocupação com a presença dos alunos; porém, entendendo a necessidade de cada um, quanto à horário e falta. Sempre preocupados em sanar as necessidades para o aprendizado em questão.

Fotografia 3 – “A turma”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

## 4.2 Descrição e apreciação das salas/turmas observadas no período de estágio na escola

No período do estágio, notou-se que a disposição das carteiras eram duas fileiras, para que um aluno ajudasse o outro aluno. Na sala do Ciclo I, onde a estagiária ficou, havia aluno com pouca mobilidade dos membros superiores, síndrome de Down e com deficiência motora; sendo que a disposição da mobília na sala estava de um modo que todos trabalhassem juntos.

A diferença de horário é para que os alunos adequem as suas necessidades, evitando o desconforto. Por esse motivo os módulos são divididos em dois períodos mais curtos: parte da manhã das 7h às 10h15m e 10h15m às 12h15m.

Os alunos compreendem a necessidade dos outros, interagindo e respeitando o tempo de execução de cada um. Há companheirismo, também pelo motivo de morarem no entorno da escola. O convívio extraescolar trouxe aproximação, permitindo a interação pessoal. Os alunos, por se conhecerem, são cordiais uns com os outros e sentem-se tranquilos para se ajudarem. Os laços afetivos facilitam as interações necessárias para uma aprendizagem significativa.

Fotografia 4 “A disposição dos alunos na sala”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

A professora Luciana, sempre muito comunicativo, demonstra ser muito companheira, e entende que seus alunos precisam de um acompanhamento especial.

Ao chegar na sala de aula, a estagiária foi muito bem recebida de forma que parecia que todos a conhecessem. Receptividade maravilhosa feita pela diretora Merci, coordenador Jorge, professora Luciana e especialistas Fernanda (educação física) e Adriana (artes); como também todos os alunos.

Esse acolhimento de todos trouxe comodidade para a estagiária, que se sentiu confortável para realizar sua experiência.

Fotografia 5: “A estagiária”

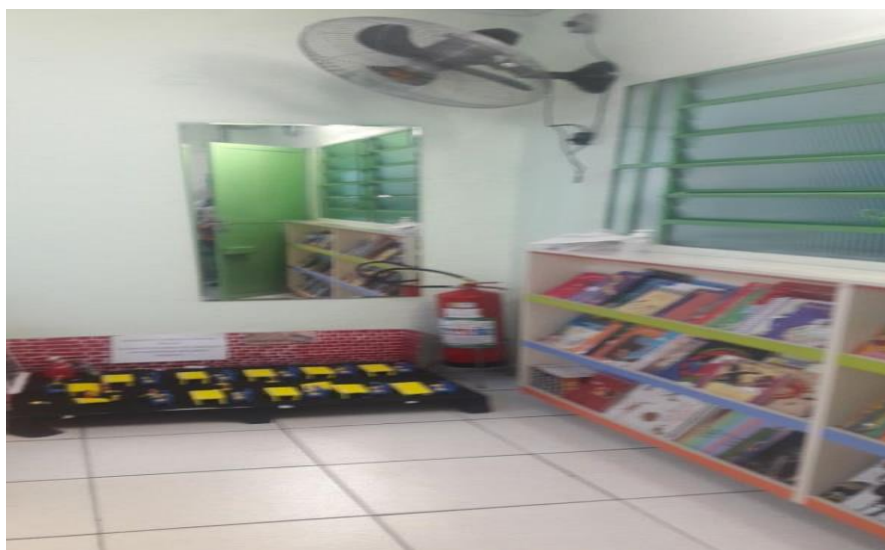


Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.



### 4.3 Condição de trabalho e de formação dos professores

Fotografia 6 “O ambiente escolar”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

Nessa escola tem atendimento especializado: fisioterapeuta, psicóloga, e sala de recursos para o intelecto.

Nela há uma alta procura por vaga, pois é referência em EJA, tendo uma lista de espera de aproximadamente 200 alunos.

Escola na qual professores, auxiliares, especialistas, funcionários e direção trabalham juntos, com o mesmo propósito.

Observei que na Hora Atividade, a coordenação, comandada pelo professor Jorge, aborda textos que envolvem o cotidiano da escola com a problematização de temas que são o contexto da vida do aluno.

Os professores sempre trabalham com temas atuais, para que os alunos se integrem na sociedade, ajudando-os, tanto psicologicamente como as necessidades especiais.

Fotografia 7: “Fazendo planos...”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

#### 4.4 Temas emergentes na Residência Pedagógica

Na observação, durante o período da residência, notou-se que pelo histórico dos alunos a professora aborda temas atuais, que estão na mídia, trazendo para as necessidades dos alunos, e mantendo o plano pedagógico, fazendo uso do pensamento e cotidiano dos alunos, como por exemplo, os noticiários sobre as devastações das florestas por queimadas, Brasil afora.

Segundo Delors, em “Um tesouro a descobrir” (1998), ao se estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea: Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e

a conhecer; constituem aprendizagens indispensáveis, que devem ser perseguidas, de forma permanente pela política educacional de todos os países.

Como a raiz dos problemas ambientais, está na exploração descontrolada da natureza; sem critério, e motivada por valores de dominação, os alunos foram levados a refletir sobre o assunto, e notar, conforme a mensagem de Morin e Kern (1995), que o modelo ocidental/europeu desenvolvimentista, não é capaz de perceber que a terra está doente, e precisa ser cuidada e não dominada.

Refletiu-se, após assistir um breve vídeo, sobre a Mata Amazônica, como era e como está, a fim de que os alunos visualizassem a situação do desmatamento, e suas consequências, como a extinção de algumas espécies de animais. A partir dessa reflexão, possibilitou o trabalho relacionado a memória de onde eles viviam na infância, trazendo um maior conhecimento para toda a turma e deixando notório que preservar a natureza é a chave para manter o equilíbrio ambiental.

As reflexões apresentadas pelos alunos foram pontuadas pela estagiária, que percebeu um interesse comum da parte de todos, assim como um conhecimento notório, que a fez refletir sobre o aluno com deficiência – as experiências pessoais estão aquém das necessidades especiais, pois são fruto da vida. Cada ser humano carrega em si uma bagagem, que é a sua forma de interpretar o mundo ao seu redor. E isso independe de condições aparentes, sejam elas físicas ou sociais. Somos todos reflexos das nossas próprias lutas pela sobrevivência.



#### 4.5 Descrição e análise da aplicação da AP

Fotografia 8: “Apontamentos”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

Ao chegar, a professora Luciana avisou que seria uma aula diferente. Foram convidados a se sentarem em duas fileiras verticais, de frente ao televisor. Iniciou-se a aula assistindo a um vídeo sobre a situação das florestas brasileiras, apresentando o antes e a atual condição, e quais as consequências do desmatamento e das queimadas, como a extinção de espécies de animais, por exemplo.

Os alunos, num primeiro momento, atentaram-se às explicações da estagiária, demonstrando compreender as percepções apontadas por ela. Em seguida, foi proporcionado um momento no qual todos puderem expor suas impressões. Alguns demonstraram mais desenvoltura, ficando claro que, independente das deficiências, as pessoas têm sua compreensão do mundo ao seu redor e conseguem interpretá-las, a seu modo, pois percebem-se atuantes na sociedade, independente do espaço que ocupam, ou de como precisam agir para que sejam entendidas.

O indivíduo, antes de ser social, é um ser vivo, por isso atua ao seu redor como agente que constrói uma história carregada de significados apreendidos com o outro e consigo mesmo.

Fotografia 9: “A aula”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

Ao começar, perguntei a respeito do conhecimento sobre o assunto, surpreendendo a estagiária, pois detalharam a respeito da fauna e flora da localidade onde vivem quando crianças, sobre as reportagens veiculadas na mídia, abordando política, economia e meio ambiente.

Fotografia 10: “Os fatos”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

Ao finalizar a interação, aplicou-se um jogo de Bingo de animais em extinção, no qual a regra era, conhecer os animais por suas características e habitat. Com a ajuda do colega ao lado, todos participaram.

Através deste método, foi possível a participação de todos os alunos, inclusive os com deficiência, realizarem a atividade com grande êxito.

Repetiu-se o jogo algumas vezes, o que resultou na fixação das características dos animais. E os vencedores de cada rodada foram premiados.

Depois, apresentamos as estatísticas dos animais em extinção, a necessidades de melhora do país e melhores políticas públicas em relação ao meio ambiente.

Fotografia 11 “Os resultados”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

A experiência foi gratificante pela participação de todos, porque na expectativa da estagiária os alunos com deficiência talvez não conseguissem participar e assimilar; o que foi de um resultado surpreendente e de uma aprendizagem de grande medida.

E essa aprendizagem foi ambivalente, pois enquanto os alunos eram estimulados a ampliarem seus conhecimentos, a estagiária percebeu-se participante dessa aprendizagem ao constatar que os resultados ultrapassaram às suas expectativas.

Fotografia 12 “A recompensa”



Fonte: PATRÍCIA EVANGELISTA MOREIRA, 2021.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho apresentou o relato de uma residente do curso de Pedagogia da UNIFESP, com enfoque numa experiência de estágio em uma sala de aula do CIEJA em Itaquera, cujos alunos possuíam deficiências distintas, numa turma mista com alunos sem deficiência também, no entanto todos apresentavam dificuldades de leitura e escrita. Pensando nisso, a residente propôs uma experiência que abordasse um assunto atual e de interesse da turma. O resultado foi positivo e confirmou as reflexões abordadas nos capítulos anteriores, as quais apresentaram um breve histórico da educação inclusiva na história, assim como ensaios críticos de diversos autores. Esse conteúdo foi desenvolvido para embasar o relato da residente, permitindo uma visão mais detalhada e realista, pois os ensaios apresentaram também relatos de experiências com crianças inclusas na educação infantil e fundamental em escolas da cidade de São Paulo.

Essas experiências comprovaram que uma educação inclusiva permite ao aluno deficiente, encontrar um lugar significativo de aprendizagem, pois a abordagem triangular de experimentação – aluno-intérprete e professor, caminham juntos na significação dos conteúdos apreendidos. Além disso, esse aluno interage com todos da sua turma, pois a compreensão dos significados está de fato sendo experimentada, cada uma de seu jeito.

A partir da observação nas reuniões e imersão, foi possível discutir e refletir as práticas, possibilidades, ameaças e desafios no ensino EJA, que é vista com desigualdades socioeconômicas no Brasil. Tendo duas vertentes: as fragilidades de uma escola excludente diante da diversidade; e de outro lado, o direito de aprender independentemente da idade, razão social, física e intelectual.



## 6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos. Outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 15/01/2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. SP: Brasiliense, 2012.

FERNANDES, V; SAMPAIO, C.A.C. Problemática ambiental ou problemática socioambiental? Desenvolvimento e meio ambiente, Paraná: UFPR, n.18, p. 87-94. Jul./Dez. 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Revista Brasileira de Educação**, v.43, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de. JACOB, Rosângela N. da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de. GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.49, n. 173, p. 316-340, jul./set. 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de. O cansaço como nova categoria de análise para os estudos críticos da deficiência. **Revista de Estudos Culturais**, São Paulo, p. 23-36, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de. ARAÚJO, Nina Rosa Silva de. Relato de experiência com crianças surdas na escola pública: a importância estratégica da Língua de Sinais. **Periódico Horizontes**, Itatiba, SP, v. 37, p. 1-15, 2019.

GAUDENZI, Paula. ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito da deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 21,10, outubro,2016. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/problematizando-o-conceito-de-deficiencia-a-partir-das-nocoas-de-autonomia-e-normalidade/15811?id=15811>. Acesso em: 12/01/2021

MENDES, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em 12/01/2021

MORIN, E.; KERN, A.B. Terra pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

RIBEIRO, L. L., & Maldonado da Silva, R. (2019). A educação especial as políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(21). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3073>. Acesso em 11/01/2021.